Chapitre 2

«MODE D'EMPLOI» DE LA GRILLE D'ANALYSE

Il est apparu lors de la réunion du Réseau «Langues et développement» et de la session de mise en œuvre du programme «Langues africaines, français et développement» (LAFDEF désormais) tenues à Ouagadougou (novembre 1988) que les *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone* (R. Chaudenson, ACCT-IEC, 1988) devaient être complétées, pour leur expérimentation par des indications concernant leur mode concret d'utilisation. Cette démarche était, si l'on peut dire, prévue, l'essentiel étant dans un premier temps, de faire admettre la nécessité d'une recherche sur la «typologie» des situations de francophonie, et, dans un second temps, de faire accepter par le groupe de recherche la perspective générale d'analyse et la méthodologie globale proposées.

Deux remarques liminaires: Tout d'abord, cette phase d'expérimentation est, par définition même, destinée à éprouver, face aux réalités concrètes et à la diversité même des situations, le modèle d'analyse en cause. Il serait tout à fait étonnant que l'instrument adéquat ait pu être forgé, du premier coup, in abstracto, même si sa conception repose sur une certaine expérience de ces situations (nul ne saurait penser à tout!). Ensuite, l'ambition même d'analyser à l'aide d'un outil unique des situations aussi diverses implique, nous semble-t-il, de conserver, au moins dans un premier temps, une certaine distance par rapport aux objets de l'analyse et d'accepter, si l'on peut dire, des appréciations globales, inévitablement approximatives et quelque peu subjectives, si elles reposent sur une connaissance directe et approfondie des terains (quitte à corriger cet aspect intuitif par le rapprochement d'évaluations diverses de la même situation). Cette impression que nous avions eu lors de la mise au point de cette grille, s'est trouvée confirmée au cours de la rédaction de ce «mode d'emploi». Il nous est, en effet, apparu, nous reviendrons sur ce point, qu'en particulier pour tout ce qui touche au «corpus», la recherche d'une trop grande précision dans l'analyse et surtout dans l'évaluation et la pondération des composantes des divers éléments risquait de faire «éclater» l'outil d'analyse envisagé. Notre hypothèse est qu'il faut maintenir, au stade de cette grille générale qui, rappelons-le, doit pouvoir s'appliquer au Tchad

comme à l'Ontario, à la Communauté française de Belgique comme à l'Île Maurice (même si, au plan concret, elle concerne évidemment au premier chef, les pays du Sud), le principe de la mise en œuvre d'**estimations** sans chercher, pour tous les facteurs, une précision impossible à atteindre à ce niveau de l'analyse. Cette démarche ne signifie nullement que nous renonçons à des fondements plus sûrs de nos appréciations; un des objets principaux de cette approche est précisément de définir, par l'utilisation de cette première grille, des **types de situations de francophonie** pour lesquelles nous pourrons établir, dans un deuxième temps, des instruments d'analyse, définis type par type. Ce second genre de grille, défini pour chaque type d'ensembles de situations francophones identifié pourra alors atteindre la rigueur et la précision qui nous paraissent quelque peu au delà des possibilités de la grille générale que nous proposons ici. En tout état de cause, il s'agit là d'une des hypothèses de départ de la recherche que nous proposons et nous sommes parfaitement ouvert à toutes les suggestions qui pourraient nous être adressées.

Une partie des discussions de Ouagadougou a porté, comme on pouvait s'y attendre, sur l'emploi des termes «status» et «corpus» que nous avons gardés par référence à une opposition classique et par commodité, tout en précisant bien que nous ne leur donnions pas le sens qu'ils ont habituellement. Nous avons en effet regroupé sous le terme «status» ce qui relève aussi bien du «statut» proprement dit (reconnaissances officielles et légales, usages institutionnels hors de l'éducation à laquelle nous avons faite une place à part en raison même de son importance essentielle) que des «fonctions» (éducation et moyens de communication de masse) ou enfin de «statut économique» (capacité de la langue en cause à assurer, hors du secteur public, la réussite professionnelle de ceux qui la parlent). Nous aurions pu ajouter, on nous l'a suggéré, le «statut subjectif» de la langue; nous y avions bien sûr songé, mais il nous était apparu que ce statut était, pour une bonne part, une résultante de facteurs considérés par ailleurs, ce qui nous avait finalement conduit à l'écarter. Ce point pourrait être à rediscuter au terme de l'expérimentation.

Les problèmes posés par le terme «corpus» sont plus complexes; nous l'avions défini, au départ, à partir des «modes et des conditions d'appropriation et d'usage de la compétence linguistique dans la langue» à laquelle est appliquée la grille d'analyse (1988, p. 35). Nous avions distingué quatre «secteurs» : l'«appropriation langagière» (ce terme, générique, recouvrant «acquisition» comme L1 et «apprentissage» comme L2, L3, etc...) la «vernacularisation» et la «véhicularisation» (c'est-à-dire, en un sens, la «dynamique» sociétale de la langue), les types et les niveaux de compétence dans la langue en cause, la production et l'exposition langagières enfin. Nous convenons volontiers que «corpus» est une désignation relativement inadéquate de cet ensemble; l'opposition classique à «status», désignation plus satisfaisante du premier ensemble, et l'incapacité à trouver un autre terme, court et adéquat, nous ont conduit à garder une désignation que nous sommes tout prêt à abandonner au profit d'une suggestion plus satisfaisante.

Un problème à régler dès l'abord est celui du total qu'on peut obtenir pour chacun des deux ensembles; celui du «corpus» s'établissant, au maximum, à 80, il est facile par une simple règle de trois de le mettre sur la base de cent (l'opération n'est même pas indispensable, mais on obtient une plus grande dispersion des localisations sur le graphique et, par conséquent, une lecture plus facile). Le problème est posé par le «status» en raison de la complexité, inévitable, de la rubrique «éducation»; nous nous expliquerons là-dessus le moment venu et indiquerons comment, selon nous, doit être «remplie» la grille. Le fait que le total dépasse éventuellement 100 n'a pas d'importance puisque, comme dans le cas précédent, on peut faire une règle de trois.

1. STATUS

1.1. *Officialité*

Nous prendrons dans tout ce texte, comme exemple, le français, en rappelant toutefois que cette grille peut être utilisée pour n'importe quelle langue.

Nous avons distingué 4 cas:

— officialité unique: français langue officielle, statut reconnu par des dispositions officielles ou statut de fait (le français n'est pas expressément la langue officielle en France pas plus que l'anglais ne l'est au États-Unis, pour le moment du moins). Nous avons attribué à cette situation le chiffre 12. Se trouve posé dès l'abord le problème des pondérations que nous n'aborderons pas. Elles n'ont en fait qu'une importance secondaire puisque ce qui est important nous paraît d'évaluer toutes les situations en cause avec la même «aune», la détermination de la dite «aune» n'ayant qu'une importance secondaire (n'oublions tout de même pas que toutes nos mesures, si précises qu'elles soient et si fondées qu'elles nous paraissent, sont **parfaitement arbitraires**).

— officialité reconnue mais partagée; deux cas le français a, dans un «classement officiel» le premier rang (8) ou le dernier, par exemple, (4); les valeurs intermédiaires sont bien entendu utilisables; elles sont à établir en fonction du nombre de langues reconnues et du rang de la langue en cause.

— pas d'officialité (O); mais là aussi, possibilité de valeurs intermédiaires en fonction de l'appréciation de la situation locale.

1.2. *Usages institutionnels*

Ce domaine ne recoupe pas toujours le précédent et ne peut nullement en être déduit dans bien des cas, contrairement à ce qu'on pourait croire.

Les cinq domaines retenus sont les «textes officiels» (lois), les «textes administratifs nationaux», la «justice», «l'administration locale», la «religion».

Pour prendre des exemples:

Île Maurice: pas de langue officielle expressément reconnue comme telle (le français aura donc pour la première rubrique un chiffre un peu supérieur à zéro en raison de la lutte historique d'une partie de la population sur ce problème). Dans cette deuxième rubrique les valeurs pourraient être les suivantes: lois = 0; textes administratifs nationaux = 1; en revanche pour justice, administration locale et religion, des valeurs positives sont sans doute à prévoir. Deux principes sont toutefois à observer dans tous les cas:

a) songer que dans le cas où plusieurs langues sont «en concurrence» dans ces secteurs le **total** des valeurs affectées à chacune d'entre elles pour un même secteur ne **doit pas dépasser le maximum possible**, en l'occurence 4. Ainsi, à Maurice, si pour la religion, par exemple, on a 1 pour les langues indiennes et 1 pour le créole, le français ne peut avoir plus de 2. À Madagascar, autre exemple, si on considère que dans l'administration locale interviennent les dialectes malgaches pour 2, le chiffre affecté au malgache officiel ne peut lui-même être supérieur à 2.

b) On doit, dans tous les cas où c'est possible, procéder à des évaluations à partir d'éléments «objectifs» et essayer toujours de relativiser, sinon de quantifier, les appréciations qu'on fait. On doit toutefois ne pas trop hésiter dans ces estimations qui demeurent précisément des estimations. L'idéal serait bien entendu de conduire pour chaque État et pour chacun de ces points des enquêtes minutieuses et d'établir des monographies mais là n'est pas l'objet et, ici comme ailleurs, le mieux est l'ennemi du bien.

1.3. *Éducation*

Ce secteur est sans doute le plus complexe car on se trouve, dans le cas du français, en présence de deux systèmes «polaires». Les choses sont sûrement bien plus simples dans le cas de l'utilisation de la grille pour d'autres langues; il y a d'ailleurs là une «astuce» ou un moyen de vérification de ses estimations en cas de doute; ce «truc» consiste à remplir, sur un point douteux, la grille **pour les autres langues en présence** et de déterminer ainsi **en creux** la place et l'importance de la langue en cause (la nature ayant, on le sait, horreur du vide). Pour le français, on est en effet en présence de deux types majeurs de systèmes éducatifs, dans les uns, les plus nombreux, le français est «médium» d'enseignement (c'est-

à-dire qu'on enseigne **en français** en croyant, fort naïvement, qu'on enseigne, en même temps, **le français**); dans d'autres, le français est enseigné uniquement comme **langue étrangère** (ou «seconde», certains faisant entre ces deux termes une distinction qui n'est ni fausse, ni infondée, mais sans importance ici). D'autres systèmes combinent les deux; par exemple, français enseigné comme langue étrangère dans le primaire puis devenant langue d'enseignement dans le secondaire; le système peut être décalé vers le «haut», le français étant langue seconde dans le secondaire mais médium dans l'enseignement supérieur. On peut illustrer ces situations par quelques exemples, pour être plus clair et plus précis, toujours dans le cas du français:

État	Langue seconde			Medium		
	Prim.	Second.	Sup.	Prim.	Second.	Sup.
Maurice	+	+	−	−/+	−/+	−
Rwanda	+	−	−	−	+	+
Sénégal	+/−	−	−	−/+	+	+
Seychel.	−/+	+		−	−	
C. d'Ivoire	−	−	−	+	+	+

Ces quelques exemples suffisent à faire apparaître la complexité des situations et les combinatoires des deux systèmes. Toutefois le principe, déjà mentionné, d'addition des valeurs affectées aux diverses langues en présence est à respecter; en d'autres termes, un pays qui, au stade du primaire, introduit d'abord le français comme langue seconde avant de l'utiliser comme médium ne peut avoir comme indice 15 c'est-à-dire 10 (médium) + 5 (langue seconde) mais **au maximum** 10 (ce maximum étant, en principe, impossible à atteindre puisque doit s'en déduire, si faible qu'il soit, le chiffre affecté à la langue X qui est sans doute utilisée pendant la phase initiale du primaire, quand les rudiments du français sont enseignés). Le total **maximum** pour le statut est donc de 107 (pouvant être, comme nous l'avons dit, ramené à une évaluation sur 100). il y a assurément un problème en ce sens que dans le cas où un État a, dans tout son système éducatif, le français comme médium le total s'établit à 30 ce qui est évidemment considérable eu égard aux résultats réels en matière de compétence linguistique des élèves, mais nous paraît correspondre à la place essentielle que tient assurément dans les situations linguistiques le système éducatif. Il paraît toutefois un peu absurde de ne pas tenir compte de la **fiabilité et de l'efficacité** des systèmes et de ne pas tenter de corriger ces valeurs par des coefficients «modérateurs». Nous ne l'avons pas fait, car ces paramètres seront pris en compte dans le «corpus»; le but de cette approche est précisément de faire apparaître les distorsions entre l'officialité (le status) et la réalité (le corpus). En revanche, il nous paraît à la réflexion que l'écart maximum (de 30 à 5) entre les systèmes où le français est médium et celui où

il est langue seconde est excessif et nous le ramènerions volontiers de 30 à 10, ce dernier chiffre étant évidemment maximum. Il correspondrait, selon nous, dans un système éducatif fiable à un enseignement **intensif** (1 cours par jour durant toute la scolarité); les valeurs inférieures étant calculées à partir de cette base.

1.4. *Moyens de communication de masse*

La principale règle à garder en mémoire est que dans les situations où les moyens de communication de masse pris en compte font intervenir plusieurs langues, le total des valeurs attribuées à chacune d'entre elles ne saurait excéder la valeur maximale prévue (soit, en l'occurence, 5 par secteur).

Dans ces cas, les évaluations peuvent être assez précises et doivent se fonder, en particulier, sur des pourcentages. En prenant l'exemple mauricien, une fois encore, si dans les films projetés on a sur 100, 60 films français et 40 films indiens, la valeur pour le français sera 3. Les calculs sont en revanche plus complexes pour la télévision, car certains téléspectateurs mauriciens regardent, outre la télévision mauricienne MBC, les émissions de RFO-Réunion (exclusivement en français); il faudra donc tenir compte de ce facteur et évaluer le nombre de ces spectateurs; on aura donc par exemple, avec des valeurs fictives: MBC (ang 50 % + franç. 30 % + langues indiennes 20 %) et RFO (la moitié des récepteurs mais 100 % de français); il faut bien entendu aussi se souvenir que les téléspecteurs ne peuvent regarder, en même temps, les deux chaînes. Si on prend pour hypothèse une répartition des choix à 50/50 de la moitié des foyers équipés pour capter RFO, on aurait MBC (A 1,25 + F O,75 + LI 0,5) + MBC (plutôt que RFO) (A. 0,62 + F. 0,37 + LI 0,25) + RFO (plutôt que MBC) (F. 1,25) soit au total, en arrondissant les valeurs en faveur des langues dominantes français 2,5, anglais 2, langues indiennes 0,5.

1.5. *Secteurs secondaire ou tertiaire privé*

Le secteur de la fonction publique n'est pas pris en compte puisque son accès est largement déterminé par la maîtrise des langues qui y sont imposées (ce qui justifie, pour partie, les valeurs atribuées à ces secteurs).

2. CORPUS

C'est essentiellement dans cette partie que doivent être utilisées, directement ou indirectement, toutes les données statistiques sur les langues dont on peut disposer. Elles sont extrêmement inégales, tant en quantité qu'en qualité, selon les situations; c'est une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas donné, à la différence des approches «démolinguistiques», une importance essentielle et une place spécifique à ces évaluations chiffrées. Il conviendra donc, cas par cas, de

prendre en compte ce type d'indications, tout en étant très critique sur leur validité réelle. Il est évident que lorsqu'on demande, par enquête directe ou par questionnaire, à des individus quelles langues ils parlent ou lisent, quelle est leur langue maternelle ou leur langue «ancestrale» (Île Maurice), etc..., il faut être extraordinairement naïf pour s'imaginer qu'on peut en déduire la réalité d'une situation linguistique (sans parler des «gauchissementss» politiques ou idéologiques qui sont souvent présents dans ce genre d'enquête. L'expérience du monde créole nous a montré qu'on arrive souvent plus près de la réalité par une expérience et une connaissance approfondie du terrain que par ces approches statistiques qui n'ont de la scientificité que l'apparence (pour la démonstration par des cas concrets, cf. R. Chaudenson, 1979, 1988 pp. 7-8).

2.1. *Appropriation linguistique*

Nous ne reviendrons pas ici sur la définition des termes «appropriation» (générique), «acquisition» et «apprentissage» ni sur les symboles dont le choix a été déterminé par les disponibilités du clavier de l'ordinateur («l» pour l'acquisition, «£» pour l'apprentissage).

Il s'agit ici, d'une façon assez approximative et subjective nous le reconnaissons, mais sans exclure bien entendu, pour les cas où elles existent, les données statistiques (critiquées et ajustées si cela est nécessaire) de définir les «modes d'appropriation» d'une langue (ici le français) et de voir quel pourcentage de la population est concerné par chacun d'entre eux (indépendamment de la compétence éventuellement acquise dans cette langue qui sera, par ailleurs, évaluée et intégrée à la grille).

Rappelons le tableau proposé (1988, p. 36):

Acq. (1)	11	20
	11/12	18-16
	11|12	15-13
	11\12	12-10
App. (£)	£1	14-0
	£2	10-0
	£3	2-0

Pour l'acquisition les choses sont assez simples; on doit noter tout d'abord que le principe du «plafonnement» des chiffres obtenus par les diverses langues ne joue pas ici puisqu'un Mauricien peut tout à fait être trilingue (créole, français, anglais) ou quadrilingue (chinois, créole, français, anglais), alors que, dans le cas de l'éducation, par exemple, le temps consacré par une école multilingue à une langue A se déduit inévitablement de celui consacré à B dans l'hypothèse où, par exemple, B est le «médium» et A une langue étrangère.

Nous sommes ici dans des situations complexes; des distinctions comme 11/12, 11°12 ou 11\12 ne sont guère présentes dans le Sud, mais sont, en revanche, à considérer pour le Canada (on retrouve là une illustration des remarques que nous faisions concernant la visée très générale de cette grille qui pourrait, au fond, s'appliquer presque universellement; des «sous-grilles», conçues pour des types de situations plus précis et plus spécifiques, devraient être mieux adaptées aux cas qu'elles viseraient à analyser).

Le mode d'apprentissage peut paraître faire double emploi avec la rubrique éducation; en fait, on retrouve là une distinction déjà rencontrée. Dans le status, nous avons considéré uniquement les dispositions officielles et réglementaires concernant les langues à l'école; on peut dire que la grille est sur ce point remplie à partir des textes officiels (instructions, programmes, horaires) sans que soit prise en compte la réalité des situations elles-mêmes; en revanche, nous prendrons ici en compte les pourcentages des populations qui sont **effectivement** exposées à ces modes d'apprentissage linguistique, ce qui est important pour des États où la scolarisation n'est pas totale; ajoutons que nous devons sur ce point nous montrer critiques, à partir de la connaissance des réalités du terrain, à l'égard de statistiques qui ne reflètent pas toujours la vérité des faits. Par ailleurs, dans certains États, les systèmes ont pu eux-mêmes changer, ce qui entraîne des calculs un peu complexes et amène à prendre sur ce point une perspective historique puisque ne sont pas en cause les seules populations scolarisées mais la **totalité des locuteurs** (cf. le cas seychellois, 1988, p. 37). La compétence réelle n'est pas encore à prendre en compte ici, puisqu'elle figure expressément dans la rubrique 3 du corpus. Il y a donc lieu sans doute ici de choisir les modes de collecte des données à intégrer dans la grille en fonction des sources d'information dont on dispose, mais sans jamais oublier qu'une évaluation intuitive, fondée sur une bonne connaissance des réalités et confrontée à d'autres approximations du même type, est souvent préférable à des calculs savants fondés sur des statistiques douteuses.

Si nous voulons préciser un peu le tableau ci-dessus, il faut introduire une colonne supplémentaire, en systématisant la procédure suggérée précédemment, et en y faisant figurer le pourcentage de population concerné par chaque mode d'appropriation. Quelques cas illustrent ce principe (avec des données imaginaires):

> Haïti: 11 et 12 (sans entrer dans le détail, il s'agit d'acquisition du français et du créole en prenant un indice moyen de 15); cette situation concerne 7 % de la population; le chiffre est donc 7 % de 15 soit environ 1; par ailleurs si l'on considère

que, dans l'ensemble de la population haïtienne (il faut se garder de raisonner sur les chiffres actuels de scolarisation mais prendre en compte une période historique correspondant à l'espérance de vie moyenne dans l'État en cause), 20 % de la population restante (– les 7 % déjà pris en compte) a été scolarisé en français (medium), on obtient sur la base de 14 environ 3. Le total pour les modes d'appropriation du français en Haïti est donc de 4. Si on prend le cas de Maurice, on a, sans entrer dans le détail, 10 % (sans doute exagéré) de population à indice 15 ce qui donne 1,5 + 10 % à indice 14 (£1 dans l'enseignement privé) soit 1,4 + 50 % à indice 10 (£2) soit 5 ce qui amène à un total arrondi de 8. Il est bien évident qu'on peut arriver à des approximations assez précises de la population scolarisée, par exemple, dans les soixante dernières années, si on a la patience et le temps de faire le calcul pour chaque classe d'âge en fonction des taux de scolarisation (quand ils sont établis). Dans l'approche globale qui est la nôtre, on peut se contenter d'évaluations plus sommaires, pourvu qu'on se souvienne bien qu'il faut considérer l'ensemble de la population des locuteurs et non les seules couches en cours de scolarisation.

2.2. *Vernacularisation et véhicularisation*

Il apparaît, à la réflexion, préférable de supprimer la vernacularité qui recoupe largement l'acquisition du point précédent; nous l'avions conservée dans la grille diffusée car nous n'avions pas alors introduit de façon aussi explicite les données de pourcentage de population; compte-tenu de la modification proposée, on a maintenant plus de facilité à centrer ce secteur sur la dynamique linguistique, c'est-à-dire les processus eux-mêmes (vernacularisation et véhicularisation).

Cela simplifie considérablement les choses; le principe est que la vernacularisation, processus sans doute rare, est affecté de l'indice maximum (entre 20 et 0, selon son importance et sans qu'intervienne la distinction «urbain ou rural» car le phénomène ne peut guère être qu'urbain comme dans le cas de certaines métropoles africaines). Il convient toutefois de ne pas «remplir» toutes les cases mais d'essayer de caractériser parmi les six types de processus identifiés (vernacularisation, véhicularisation étendue urbaine, véhicularisation étendue rurale, véhicularisation réduite urbaine, véhicularisation réduite rurale, absence de processus de ce type) celui ou ceux qui paraîssent le plus et le mieux caractériser la situation en cause pour la langue prise en compte. Le total éventuel (vernacularisation + véhicularisation) ne doit jamais dépasser 20 bien entendu. Il peut paraître gênant, méthodologiquement, d'«additionner» ainsi «vernacularisation» et «véhicularisation». En fait, même sans évoquer l'explication déjà avancée de la visée très générale de cette grille, on peut souligner que ces deux processus ne sont nullement antagoniques (on aura sans doute remarqué que nous avons remplacé «vs», utilisé un peu machinalement, par «et»; ce changement n'est nullement involontaire; en fait, notre hypothèse (à vérifier) est que la «vernacularisation» (en particulier dans le contexte particulièrement intéressant pour nous des grandes métropoles africaines) pourrait bien être une forme d'évolution spécifique de la véhicularisation. Ce fait justifie, à nos yeux, à la fois la prise en compte

dans le même ensemble de ces deux processus et l'attribution de la pondération maximale à la «vernacularisation» qui, dans la dynamique des langues, nous paraît un stade ultérieur à la véhicularisation (rappelons toutefois que si la pondération **peut être très forte** (jusqu'à 20), elle doit être modulée (et toujours très fortement) par la vraisemblable faible étendue de l'action de ce processus qui, dans les cas qu'on peut imaginer, ne concerne que de faibles pourcentages de la population urbaine de quelques capitales africaines.

Là encore, quand on dispose de statistiques fiables (ce qui est rare), on peut tenter des approches plus rigoureuses; il est facile, on le sait, de déterminer un taux de «véhicularisation» ou de «vernacularisation» d'une langue si on possède des données précises sur les pourcentages de populations usant de ces langues. Malheureusement rarissimes sont les cas où de telles enquêtes sont faites à intervalles réguliers pour saisir les évolutions (ce cas est celui de l'Île Maurice mais les protocoles d'enquête posent nombre de problèmes).

2.3. *Types de compétences linguistiques*

Ce secteur est la résultante, à certains égards, de facteurs précédemment évoqués (place des langues dans les systèmes éducatifs; pourcentages de populations scolarisées dans les soixante dernières années; autres modes d'appropriation linguistique; rôle des media; véhicularisation, etc...). Dans le cas du français, la place de l'éducation est évidemment majeure et nous n'avons pas encore évoqué la question, pourtant esentielle, de la **fiabilité** et de **l'efficacité** des systèmes éducatifs dans ce domaine. Nous avions songé à introduire ce facteur dans le secteur «modes d'apprentissage» mais nous y avons renoncé pour essayer de dissocier le plus possible la prise en compte des divers éléments. Il est en effet évident que l'évaluation de la compétence en français est un moyen sûr de tester la validité des modes d'enseignement du français. On ne dispose pas malheureusement (ou heureusement?) de données sûres et précises; si l'on se réfère aux critères de l'IRAF (Institut de recherches sur l'avenir du français), le niveau 2 dont use cet organisme dans ses évaluations du nombre des francophones correspond à la fin d'un enseignement primaire de bonne qualité; au plan de la compétence linguistique en français, il est caractérisé par la «lecture du journal» et l'aptitude à «une écriture simple». Même si ces critère demeurent très flous, il est permis de mettre en doute l'acquisition récente de telles compétences à la lumière d'une évaluation récemment faite, dans un autre domaine, les mathématiques. Le récent rapport de la Banque Mondiale sur l'éducation en Afrique sub-saharienne évoque d'ailleurs cette évaluation (les références précises ne sont pas données mais il s'agit, assez probablement, de la même c'est-à-dire de l'expérience menée en liaison avec l'IREDU que nous avons par ailleurs déjà évoquée). Pour ne pas être taxé de partialité nous reprendrons les termes même du rapport de la Banque Mondiale:

«En novembre 1986, un institut de recherche éducative d'un État francophone d'Afrique a administré à **des élèves de cinquième année** [souligné par nous comme les autre éléments soulignés], le même test de mathématiques qui avait été administré en France, quelques mois plus tôt, à tous les élèves de cinquième année.»(1988, p. 33). Il s'agissait d'un questionnaire à choix multiples (QCM) et les questions portaient sur des problèmes que les maîtres disaient avoir traités; par ailleurs les écoles étaient celles de la capitale «considérées comme plutôt bonnes» (p. 34). Or «les résultats n'ont pas été meilleurs «et même souvent plus mauvais» que s'ils avaient été **le pur produit du hasard**» (1988, p. 34); en effet, en répondant au hasard à un tel QCM (trois possibilités de réponses sont offertes dont une seule est bonne), on a 33 chances sur cent de tomber juste! Il nous paraît à peu près évident non seulement, comme conclut le Rapport, «que dans ce pays les élèves du pays n'apprennent pratiquement rien en mathématiques» (p. 34), mais surtout **qu'ils n'ont même pas compris les questions qui leur étaient présentées** (ce que se gardent de dire les rédacteurs du Rapport qui ne posent à peu près jamais ce problème de la langue dans l'éducation). Nous paraît donc tout à fait dangereuse, nous l'avons dit souvent et on le comprend par de tels exemples, la méthode qui consiste à déduire purement et simplement un niveau de compétence d'une durée de scolarisation sans prendre en compte la fiabilité et les résultats des systèmes En revanche, dans un État donné, une connaissance précise du terrain autorise parfaitement à fournir une évaluation moyenne de cette compétence à tel ou tel niveau.

Il faut d'ailleurs, dans notre perspective, se garder de ne considérer que le secteur éducatif; là aussi, on peut parfaitement imaginer des évaluations «sérieuses» de la compétence linguistique à partir de tests réels effectués sur des échantillons de population scientifiquement établis; les résultats en seraient, à n'en pas douter, du plus haut intérêt. Rappelons seulement ici qu'au Mali, la gestion des coopératives agricoles du secteur du textile, dans la quinzaine d'années qui a suivi l'indépendance, a été effectuée en français par d'anciens militaires ou d'anciens scolarisés de «l'école fondamentale» et qu'à la fin des années 70, on est passé au bambara surtout parce que la gestion et la comptabilité en français devenaient tout à fait impossibles (et cela en dépit d'une probable forte croissance du taux de scolarisation en français). Nos niveaux de compétence 1 et 2 correspondent à une compétence linguistique de fin d'enseignement secondaire en français (ils ne vont pas d'ailleurs sans poser des problèmes puisque des États qui ont un bac équivalent au diplôme français se posent le problème de l'évaluation des compétences de leur bacheliers à l'entrée à l'université!). Il faut évidemment ne pas se limiter à ce chiffre car, fort heureusement, on peut apprendre le français hors de l 'école. Le point délicat est le niveau 3 qu'il faut envisager en gardant à l'esprit les valeurs attribuées dans le secteur 2 du «corpus» (véhicularisation en particulier). Là encore, comme précédemment, la connaissance intime des situations est irremplaçable et la plupart des linguistes engagés dans cette recherche sont, fort heureusement, des linguistes de terrain.

2.4. *Production et exposition langagières*

À la différence de ce que nous observions au secteur 2 (vernacularisation et véhicularisation) pour lequel nous postulons que ces deux processus de la dynamique des langues, **dans certains cas** «s'enchaînent», une langue se «véhiculariser» avant de se «vernaculariser» (ce qui, notons-le au passage, est le schéma classique, d'ailleurs contestable, de la pidginisation et de la créolisation, un créole étant un pidgin qui devient langue maternelle d'un groupe social), la production et l'exposition langagières sont plutôt, pour continuer dans le métaphorique, les deux faces, néanmoins non superposables, d'un phénomène. Cette distinction justifie, à nos yeux, la différence de pondération; la «vernacularisation» est affectée d'un coefficient de base supérieur à celui de la véhicularisation alors que production et exposition langagières sont affectées du même coefficient, leur somme étant finalement prise en compte pour ce quatrième secteur.

La production langagière qui, comme l'exposition, doit être l'objet d'une large approximation et doit être évaluée, essentiellemnt à partir de la connaissance des terrains, est ici, surtout, la production **individuelle** orale, dans des contextes non institutionnels. Nous avions songé à définir des approches plus précises, en déterminant des sous-secteurs (formel vs informel, public vs privé, professionel ou commercial vs familial, etc...) mais il apparaît qu'on aboutit à une complexité telle que des enquêtes minutieuses sur chaque point deviennent nécessaires et qu'on perd de vue, par là, le caractère très général de l'approche proposée (typologie des situations francophones et non monographie sociolinguistique sur telle ou telle situation). Nous prendrons comme exemple un séjour de deux mois que nous avons fait à Toronto en 1986 pour essayer d'y apprécier la «production langagière» en français; si nous mettons à part les relations personnelles et professionnelles avec les chercheurs et le personnel du Centre de Recherches Franco-Ontariennes de l'OISE (Ontario Institute for Studies in Education) ou nous étions accueilli, nous avons entendu parler français ou avons parlé français, à Toronto même, dans les circonstances suivantes: observation d'une conversation en français d'un couple dans la rue; une conversation chez un marchand de légumes avec un vendeur québecois d'origine; contact avec une hôtesse du Bureau d'Air-Canada (une seule hôtesse sur les quatre qui accueillaient le public parlait le français; en revanche, au bureau de poste que nous fréquentions, aucune des employées n'était francophone). En dépit de la faible connaissance que nous pouvons avoir de ce milieu, nous pouvons dire que la production langagière en français nous paraît y être fort réduite. le chiffre que nous inscririons serait sans doute 1 (sur 10). Si nous avions à donner une évaluation pour l'ensemble de l'Ontario, il faudrait assurément fournir un chiffre plus élevé en raison de la présence de minorités francophones (Hearst, Sudbury, Welland...); les repères seraient alors non seulement les données statistiques sur l'importance de ces comunautés mais aussi les travaux sur les comportements linguistiques de ces francophones qui, par la force des choses, sont loin d'être des «francophones de plein exercice et à temps plein» (cf. par exemple,

quoique le problème soit un peu différent et rejoigne, à certains égards, le précédent M. Heller «Variation dans l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des écoles de langue française de Toronto» in R. Mougeon et E. Beniak *Le français canadien hors du Québec*, Presses de l'Université Laval, 1989).

L'exposition langagière dépend, pour partie, du point précédent (et inversement) mais inclut, dans notre perspective, la consommation «médiatique» qui, en fait, n'est pas réellement prise en compte dans le «secteur communication de masse» du «status». Si l'on prend, pour exemple, le cas de la télévision multilingue de l'Île Maurice, les données objectives sont claires et nous les avons prises en compte au plan du «status», comme, pour les systèmes éducatifs, nous avons considéré la place et le rôle des langues dans l'éducation sans faire entrer en ligne, à ce stade du moins, la fiabilité et l'efficacité de l'école en matière d'apprentissage des langues en cause. En fait rien ne prouve que les pourcentages d'émission télévisée dans les diverses langues correspondent à des pourcentages de «consommation télévisuelle» et donc d'exposition aux langues en cause. Le téléspectateur est toujours libre d'éteindre son téléviseur ou, s'il dispose d'autres chaînes, de regarder un autre programme (on sait, en particulier, que le multilinguisme des programmes est un facteur de désaffection des téléspecteurs, lorsque, bien entendu, ces derniers ont le choix entre différents types de programmes). Il paraît clair que, dans le cas de l'Île Maurice, l'attirance pour les programmes de RFO-Réunion tient pour une bonne part à l'unilinguisme francophone de cette chaîne comme aussi à l'habitude des films français qu'ont beaucoup de téléspectateurs mauriciens. Il en est évidemment de même pour la presse ou la radio et il faut prendre en compte, à ce stade, la réalité de la «consommation» de ces media et, partant, celle de l'exposition à la langue en cause sous ses formes écrites et orales.

On doit aussi essayer de rendre compatibles les évaluations faites sur ce point avec celles qu'on a pu faire tant pour la production langagière elle-même que pour d'autres secteurs étant toutefois entendu que demeure exclu ici le champ des contextes institutionnels d'apprentissage (école) afin d'éviter, selon le principe généralement admis, de prendre en compte plusieurs fois les mêmes faits.

Ce mode d'emploi de la grille n'est sans doute pas lui-même définitif et nous pouvons espérer l'améliorer, comme la grille elle-même, au terme de l'expérimentation en vraie grandeur.

R. Chaudenson, janvier 1989